

Merten, Roland

## Differenzierungsgewinne? Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik

*Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 5, S. 661-674*



Quellenangabe/ Reference:

Merten, Roland: Differenzierungsgewinne? Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 5, S. 661-674 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-43073 - DOI: 10.25656/01:4307

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-43073>

<https://doi.org/10.25656/01:4307>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ

<http://www.beltz.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 - Heft 5 - September/Oktober 2001

## *Essay*

- 621 ANDREAS GRUSCHKA  
Bildung: Unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend

## *Thema: Zum Wissenschaftsdiskurs in der Sozialpädagogik*

- 641 JÜRGEN REYER  
Der Theorieverlust der Sozialpädagogik: Verfallsgeschichte oder Diversifizierung? Eine historische Rekonstruktion
- 661 ROLAND MERTEN  
Differenzierungsgewinne? Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik
- 675 IRENE SOMM  
Eine machtanalytische Revision von Oevermanns Professionalisierungstheorie aus sozialpädagogischer Perspektive
- 693 DANIEL GREDIG/ELENA WILHELM  
Forschung als Rückgrat von Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit. Eine Diskussion zweier Sammelbände

## *Weitere Beiträge*

- 703 ULRICH TRAUTWEIN/OLAF KÖLLER/JÜRGEN BAUMERT  
Lieber oft als zu viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe
- 725 WOLF-DIETRICH GREINERT  
Berufsausbildung und digitaler Kapitalismus: Eine Problemskizze

### *Diskussion*

- 739 CHRISTOPH OEHLER  
Bildungssoziologie als eine Grundlage der Professionalisierung von  
Lehramtsstudierenden. Bericht über ein Forschungsprojekt
- 749 ROLAND BÄTZ  
Horror vacui oder keine Angst vor der Lehre - Zum Fremden aus der  
Sicht eines Seminars künftiger Lehrkräfte
- 767 FRANK MÜLLER/MARTINA MÜLLER  
Pädagogik und „Biogenetisches Grundgesetz“. Wissenschaftshistorische  
Grundlagen des pädagogischen Naturalismus

### *Besprechungen*

- 787 DIETRICH BENNER  
*Irene Frohne* (Hrsg.): Sinn- und Wertorientierung in der Grundschule  
*Hartmut Giest/Gerheid Scheerer-Neumann* (Hrsg.): Jahrbuch Grund-  
schulforschung. Bd. 2  
*Wilhelm Wittenbruch/Markus Brenk/Annette Drees*: „Fördern“ und  
„Auslesen“. Texte und Dokumente aus acht Jahrzehnten zur Konflikt-  
struktur der Grundschule  
*Ursula Drews/Gerhard Schneider/AVulf Wallrabenstein*: Einführung in die  
Grundschulpädagogik  
*Margarete Schäfer*: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Alltag in der  
Grundschule  
*Annette Dreier/Diemut Kucharz/Jörg Raniseger/Bernd Sörensen*: Grund-  
schulen planen, bauen, neu gestalten
- 794 EDWIN KEINER  
*Annette M. Stroß/Felicitas Thiel* (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Nach-  
bardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption  
der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren

### *Dokumentation*

- 799 Pädagogische Neuerscheinungen

## Differenzierungsgewinne?

### *Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik*

#### *Zusammenfassung*

Das Verhältnis von Sozialpädagogik und Allgemeiner Pädagogik scheint zunehmend unklarer zu werden, obwohl in jüngerer Zeit mehrfach Versuche zur Klärung des Verhältnisses unternommen worden sind. Der vorliegende Beitrag versucht eine Klärung aus einer systemtheoretischen Perspektive. Dabei wird insbesondere auf die Überlegungen funktionaler Differenzierung zurückgegriffen, die zur Bestimmung der Relation Allgemeine Pädagogik / Sozialpädagogik beitragen sollen. Vor dem Hintergrund dieses theoretischen Ansatzes wird deutlich, dass sich im gegenwärtigen Diskurs zwei kategorial unterschiedliche Positionsbestimmungen abzeichnen, die hier genauer bestimmt werden. Erst wenn die Unterschiede genau markiert sind, lässt sich begründet nach konstruktiven Perspektiven fragen.

Die Sozialpädagogik befindet sich in den letzten Jahren in einer schwierigen Lage, die aus einer doppelten Konträrstellung resultiert: Einerseits sieht sie sich seitens der Fachhochschulen mit einer Debatte um eine Sozialarbeitswissenschaft konfrontiert, deren wissenschaftlicher Kern in der Forderung einer Ent-Pädagogisierung Sozialer Arbeit zu verorten ist. Andererseits, und spiegelbildlich hierzu, ist innerhalb des universitären Kontextes die Frage virulent geworden, wie denn das Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik zu bestimmen sei. Handelt es sich um ein Über-/Unterordnungsverhältnis, das im Begriff der Leitdisziplin terminologisch festgehalten wird, oder befinden sich beide als (Teil-)Disziplinen auf einer systematisch gleichrangigen Ebene?

KRAFT (1999) hat einen Vorstoß unternommen, der sich um eine Lösung der prekären Situation der Sozialpädagogik bemüht, indem er - systemtheoretisch fundiert - beiden Seiten zu ihrem Recht verhelfen möchte. Welche Konsequenzen aus den in diesem Entwurf entfalteten theoretischen Perspektiven für die Sozialpädagogik zu ziehen sind, gilt es genauer zu untersuchen. Zuvor werden jedoch - ebenfalls systemtheoretisch - analytische Differenzierungen vorgestellt, die eine genauere Relationierung von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik gestatten.

#### *1. Analytische Abgrenzungsformen: Differenzierung*

Im Zusammenhang mit der hier problematisierten Verhältnisbestimmung von Teildisziplin und Leitdisziplin lässt sich fragen, wie diese Beziehung *kategorial* bestimmt werden kann. Dabei bietet sich der Rückgriff auf Überlegungen an, die der Theorie funktionaler Differenzierung entnommen sind. RENATE

MAYXTZ (1988, S. 14f.) hat in diesem Zusammenhang zwei Differenzierungstypen herausgearbeitet, nämlich das *Dekompositionsparadigma* und das *Ausdifferenzierungsparadigma* (vgl. auch LUHMANN 1998, S. 598).

Das *Dekompositionsparadigma* imaginiert Gesellschaft als eine Art (geordneter) Ganzheit, die über Differenzierungsprozesse bestimmte Einheiten, die auch in ihren Grenzen entsprechend präzise zu bestimmen sind, ausbildet; Differenzierungen werden reflektiert im Verhältnis von „Teil“ und „Ganzen“ (vgl. LUHMANN 1991, S. 114). Paradigmatisch hat dies TALCOTT PARSONS (1975, S. 39) auf den Begriff gebracht: „Eine Einheit..., die einen relativ gut definierten Platz in der Gesellschaft einnimmt, teilt sich in Einheiten oder Systeme (für gewöhnlich zwei) auf, die sich hinsichtlich ihrer Struktur sowie ihrer funktionalen Bedeutung für das größere System unterscheiden.“ Diese Differenzierungslogik wird von einer *realistischen* Ontologie getragen.

Demgegenüber präsentiert das *Ausdifferenzierungsparadigma* eine *konstruktivistische* Logik der (Teil-)Systembildung. Der wesentliche Unterschied besteht nun darin, dass nicht bestimmte *Entitäten* als (Teil-)Systeme vorgestellt werden, sondern eine *Funktion* als Konstituens angenommen wird. Hieraus folgt, dass unterschiedliche strukturelle Arrangements zur Erfüllung einer bestimmten Funktion denkbar werden - sie können *funktional äquivalent* sein. Bestimmte Erziehungsfunktionen lassen sich beispielsweise sowohl durch das strukturelle Arrangement Schule als auch durch ein Privatlehrersystem erreichen; ein kurzer Blick in die Geschichte der Erziehung zeigt dies. Das heißt, mittels des Ausdifferenzierungsparadigmas wird die theoretische Möglichkeit gewonnen, „Strukturen schlechthin zu problematisieren und nach dem Sinn von Strukturbildung, ja nach dem Sinn von Systembildung überhaupt, zu fragen“ (LUHMANN 1991, S. 114). Damit ist zugleich ein Wechsel von einer *strukturell-funktionalen* (PARSONS) zu einer *funktional-strukturellen* Theorie (LUHMANN) vollzogen.

Die beiden Ansätze zeitigen ihrerseits unterschiedliche Konsequenzen im Hinblick auf (gesellschaftliche) Ordnungsvorstellungen: Während die erste Konzeption von einer Relation der Über-/Unterordnung (*Hierarchie*) ausgeht, impliziert die zweite eine Ordnungsrelation der Gleichrangigkeit (*Heterarchie*). Um diese Situation des Verhältnisses von Hierarchie/Heterarchie zu klären und zu präzisieren, bietet es sich an, auf die Überlegungen NIKLAS LUHMANNs zurückzugreifen. „Bei Hierarchien genügt es, die Spitze zu beobachten bzw. zu beeinflussen, weil man, mehr oder weniger mit Recht, davon ausgehen kann, daß sie sich durchzusetzen vermag. Heterarchien beruhen dagegen auf der Vernetzung unmittelbarer, jeweils an Ort und Stelle diskriminierender (beobachtender) Kontakte“ (LUHMANN 1998, S. 312). Mit der Umstellung auf Heterarchie gewinnen also zugleich auch die „an Ort und Stelle“ produzierten Sinnzusammenhänge eine besondere Relevanz. (Abbildung 1 fasst die Überlegungen zu den beiden Differenzierungsformen zusammen.)

Nun stellt sich nach diesen theoretischen Vorbemerkungen die Frage, ob sich dergleichen Positionsbestimmungen auch im Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik finden lassen.

Abb. 1: Differenzierungstypologie

Paradigma	Dekomposition	Ausdifferenzierung
Konzeptualisierung	strukturell-funktional	funktional-strukturell
Ontologie	realistisch	konstruktivistisch
Relationierung	Hierarchie	Heterarchie

## 2. Verhältnisbestimmungen: Allgemeine Pädagogik / Sozialpädagogik

Zunächst soll hier das *Dekompositionsparadigma* in der Verhältnisbestimmung von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik dargestellt werden. Eine hierzu pointierte Position hat KLAUS MOLLENHAUER in seiner „*Einführung in die Sozialpädagogik*“ (1988a) entfaltet<sup>1</sup>: „Wir sprechen also von Sozialpädagogik als einem Komplex von Erziehungseinrichtungen einer besonderen Aufgabenart. Die Erziehungswissenschaft, in deren allgemeinem Teil auch die allgemeinen Probleme und Begriffe der Erziehung abgehandelt werden, gliedert sich, in einer zweiten Ebene, in die einzelnen ‚Pädagogiken‘ auf, in denen sie auf die einzelnen Erziehungsbereiche hin spezifiziert wird: Familienpädagogik, Schulpädagogik, Berufspädagogik, Sozialpädagogik, Erwachsenenpädagogik und Heilpädagogik. Da sie nicht unabhängig von der Allgemeinen Erziehungswissenschaft sind, gelten in ihnen allen auch die von dieser gefundenen Ergebnisse. Sie setzen die allgemeine Erziehungswissenschaft voraus“ (MOLLENHAUER 1988a, S. 14). Diese teildisziplinäre Matrix ist durch ein erkenntnistheoretisches Über-/Unterordnungsverhältnis bzw. durch eine Hierarchie charakterisiert, die der funktionalen Leitdifferenz „oben/unten“ (vgl. LUHMANN 1996, S. 40) gehorcht.

Gänzlich anders gestaltet sich die Relationierung von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik aus dem Blickwinkel des *Ausdifferenzierungsparadigmas*. Hier ist einer der exponiertesten Vertreter HEINZ-HERMANN KRÜGER: „Inzwischen hat sich die Allgemeine Erziehungswissenschaft zu einer ganz normalen Subdisziplin der Erziehungswissenschaft entwickelt, die sich mit wissenschaftstheoretischen und methodologischen Grundlagenfragen der Erziehungswissenschaft, mit Fragen der Anthropologie, Sozialisation und Erziehung und mit den institutionellen Bedingungen und Voraussetzungen von Bildung und Erziehung auseinandersetzt“ (KRÜGER 1995, S. 310). Damit zeichnet sich zugleich eine Horizontalisierung der Teildisziplinen zueinander ab, also Heter-

<sup>1</sup> Eine sowohl sachlich als auch terminologisch zugespitzte Position findet sich in der *Allgemeinen Erziehungswissenschaft* bei HERMANN RÖHRS: Er verweist auf „das Wächteramt, das die Allgemeine Erziehungswissenschaft wahrzunehmen hat. Dazu gehört als wichtigste Aufgabe, die Erziehungswissenschaft und ihre Disziplinen insgesamt als *Teile einer in sich geschlossenen Wissenschaft und der ihr zugeordneten Erziehungswirklichkeit* zu deuten. Diese Aufgabe ist nur halb gelöst, wenn sich die Allgemeine Erziehungswissenschaft nur als *summa paedagogica* versteht und lediglich die Teilbereiche in einem isolierten Verfahren zur Darstellung bringt“ (RÖHRS 1993, S. 15).

archie, die nicht mehr durch die Allgemeine Pädagogik als eine alle Teildisziplinen umspannende Klammer zusammengehalten wird. Die funktionale Leitdifferenz wird umgestellt auf „innen/außen“ (vgl. LUHMANN 1996, S. 40). Die Konsequenz einer solchen Bestimmung ist weitreichend, denn die Integration von Ergebnissen der anderen Teildisziplinen ergibt sich nicht (mehr?) zwangsläufig durch die Zugehörigkeit zur Erziehungswissenschaft, sondern durch deren *Bezug auf die funktionale Aufgabenstellung* der jeweiligen Teildisziplin. Hierdurch wird die für die (Teil-)Disziplinen übliche *Selektivität der Rezeption* anderer Forschungsergebnisse ermöglicht; punktuell und nach Kriterien der jeweiligen *Eigendiskriminierung*. Auf diese Weise wird zugleich die Autonomie der Teildisziplinen - konkretisiert in der Gegenstands- und Formwahl ihrer Diskurse - sichergestellt, das die am Modell der dekompositorischen Differenzierung orientierte Konzeptualisierung nur höchst begrenzt zulässt. Autonomie der Teildisziplinen heißt dann gerade nicht mehr Schließung, sondern Öffnung der eigenen Diskurse - *sachlich*, also nicht entlang vorgegebener disziplinarer Grenzen. Inzwischen scheint die Rezeptionsempirie deutlich für das zweite Modell zu sprechen, denn innerhalb der Erziehungswissenschaft wie innerhalb der Sozialpädagogik wird nachhaltig auf die Ergebnisse anderer Disziplinen zurückgegriffen, je nach zu bearbeitender Fragestellung (vgl. BAUMERT/ROEDER 1994; MACKE 1994; KRÜGER 1994).

Abb. 2: Differenzierungsformen der Erziehungswissenschaft

	Dekomposition	Ausdifferenzierung
<b>Disziplinenverhältnis</b>	<i>Leit-/Subdisziplin</i>	<i>„Paralleldisziplin“</i>
<b>Leitdifferenz</b>	<i>oben/unten</i>	<i>innen/außen</i>
<b>Ordnungsverhältnis</b>	<i>hierarchisch</i>	<i>heterarchisch</i>
<b>Vertreter</b>	<i>RÖHRS, PRANGE, MOLLENHAUER</i>	<i>KRÜGER (LENZEN)</i>

### 3. Strukturwandel im Kernbereich der Erziehungswissenschaft

Die Ergebnisse der empirischen Wissenschaftsforschung zeigen nunmehr genau die Veränderungen, die sich in der zeitlichen Folge der „realistischen Wendung“ (ROTH 1967) vollzogen haben. Neben einer starken Expansion des Fachs Erziehungswissenschaft lässt sich zugleich eine forcierte Binnendifferenzierung feststellen, die zu einem systematischen Bedeutungsverlust der Allgemeinen Pädagogik geführt hat. BAUMERT und ROEDER, beide nicht der Gegnerschaft einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft verdächtig, resümieren diese Veränderung folgendermaßen: „Es ist wahrscheinlich nicht verfehlt, von einem Strukturwandel im traditionellen Kernbereich der Pädagogik zu sprechen“ (1994, S. 43). Wie sieht diese Veränderung nunmehr empirisch aus? Hier soll weiter auf die Ergebnisse der empirischen Wissenschaftsforschung zurückgegriffen werden, die den Wandel deutlich werden lassen:

Zunächst ist der Bereich thematisch-praxisfeldbezogener Orientierung zu nennen. Hinsichtlich dieses Themenspektrums verzeichnet MACKE (1994, S. 54) für den Zeitraum von 1952 bis 1961 zunächst ein deutliches Übergewicht der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Von 1962 an verliert sich diese Dominanz und stabilisiert sich bis ca. 1968 auf einer gleichgewichteten Ebene mit den speziellen Pädagogiken, während letztere dann von ca. 1969 an dominant werden. Interessanterweise findet sich spätestens 1961 mit dem Tod ERICH WENIGERS die „Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche“ (DAHMER/KLAFKI 1968), während ROTH 1962 eine neue Marschrichtung vorgibt, weg von einer bloßen „Text-Pädagogik“ (zit. n. HORN 1997, S. 16) und hin zu einem sozialwissenschaftlichen Forschungsprogramm. Die „realistische Wendung“ wird dann spätestens mit der Installierung des Diplom-Studiengangs vollzogen, dessen professioneller Bezug verstärkt ein Realistisch-Werden erfordert. Insofern überrascht auch das Einsetzen eines zunehmenden Spezialisierungsprozesses der Disziplin nicht mehr (vgl. MACKE 1994, S. 54). Die hier exemplarisch vorgestellten Untersuchungsergebnisse MACKES machen zunächst einen *quantitativen Bedeutungsverlust* der Allgemeinen Erziehungswissenschaft deutlich, trotz aller Kritik, die an MACKES empirischem Vorgehen und an der Interpretation der Daten geäußert werden kann (vgl. insbes. EHRENSPECK 1998, S. 183; LENZEN 1998, S. 33). Aber sowohl MACKE als auch KRÜGER (1994) kommen übereinstimmend zum Ergebnis eines auch *qualitativen Bedeutungsverlusts*, weil „allgemeine Fragestellungen zunehmend im Kontext der Teildisziplinen bearbeitet werden“ (MACKE 1994, S. 59).

Inzwischen hat diese Veränderung der Diskursstruktur die weitere Autonomisierung der Teildisziplinen forciert, d.h. dass auch generelle Fragestellungen nicht (mehr) vermittelt über die Allgemeine Pädagogik rezipiert, sondern selbstständig aufgenommen und verarbeitet werden. Auf diese Weise verliert die Allgemeine Erziehungswissenschaft ihre bis dato exponierte Stellung in Sachen Theorieproduktion. „Es scheint sogar so, daß der Diskurs über das Allgemeine, über Grundlegungsfragen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung zumindest partiell inzwischen in die expandierenden Teildisziplinen abgewandert ist“ (KRÜGER 1994, S. 121). Damit geht aber zugleich auch ein sachlicher Bedeutungsverlust der Allgemeinen Erziehungswissenschaft einher, denn es ist nun nicht mehr selbstverständlich, dass die teildisziplinären Diskurse durch das Nadelöhr der Allgemeinen Erziehungswissenschaft vermittelt werden sollten. Mehr noch: Es besteht die Gefahr, „daß die Allgemeine Erziehungswissenschaft zu einer Restkategorie zu werden droht, in der das behandelt wird, was noch nicht spezialisiert wurde“ (LENZEN 1980, S. 49). Der Allgemeinen Erziehungswissenschaft erwächst somit zugleich ein erhebliches disziplinäres Erklärungs- bzw. Legitimationsdefizit - oder reduziert ganz schlicht ehemals überbordende Ansprüche auf ein realistisches Maß (vgl. VOGEL 1998, S. 164).

#### 4. Brechungen

Fasst man in einem Zwischenschritt die Ergebnisse zusammen, dann zeichnen sich (mindestens) drei Brechungen ab, die die Erziehungswissenschaft haben „realistischer“ werden lassen, die sie möglicherweise aber auch zum Ver-



schwinden bringen, womit ihr reales Ende als (Leit-)Disziplin - nicht nur der Sozialpädagogik - verbunden wäre. Inwiefern es solcher Brechungen überhaupt bedarf, darauf hat BITTNER schon vor etlichen Jahren aufmerksam gemacht: „Es scheint, daß die Erziehungswissenschaft zu ihrem eigenen Schaden noch keinerlei gebrochenes' Verhältnis zu ihren Idealisierungen entwickelt hat" (BITTNER 1982, S. 434). Nunmehr kommt es darauf an, Sollbruchstellen und reale Bruchlinien genauer zu bestimmen.

Die *erste Brechung* bestand in der schwierigen Erkenntnis, dass mit dem Konzept einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft „Erziehungsprobleme von Erziehung und von Wissenschaft sozusagen in eins zu lösen" versucht wurden (SCHORR 1981, S. 447). Die ungenügende analytische Trennung von disziplinären und professionellen Aufgaben dürfte heute indes als Programm einer Selbstblockade erkannt und überwunden sein (vgl. TENORTH 1994, S. 27; TENORTH 1998, S. 92; VOGEL 1998, S. 175).

Die *zweite Brechung* speist sich sowohl aus modernisierungstheoretischen Überlegungen (funktionale Differenzierung) als auch aus dem Diskurs um eine Postmoderne (Verlust der ‚großen Erzählung'). Beide Diskussionsstränge haben Einheitshoffnungen nachhaltig zerstört. „Aus der Perspektive der traditionellen Pädagogik wird an der Erziehungswissenschaft der normative Gehalt vermißt und deshalb an der Vielfalt ihrer theoretischen Produkte die *disziplinäre Einheit*" (HORN/WIGGER 1994, S. 22; vgl. auch KADE 1997, S. 32). Verlässt man indes eine derart normative Hoffnung, dann öffnet sich der Blick für die Erkenntnis, dass die beklagte Verlustdimension durchaus keine Pathologie der Moderne ist, sondern zu deren Errungenschaften gehört. Ausdifferenzierte, plurale Verhältnisse verlangen nach pluralen Theorieangeboten.

Nunmehr lässt sich eine *dritte Brechung* in ihren Konturen erkennen, wobei diese letzte Fraktur vielleicht weitreichender ist als die beiden ersten. Mit dem Verlust der disziplinären Einheit (via Hierarchie), wie er eben dargestellt wurde, zeichnet sich ein Identitätsproblem der Erziehungswissenschaft ab, das sich in folgender Frage zuspitzt: Wie lassen sich beim Verblässen der disziplinären Identität Erkenntnisse als zum Fachwissen zugehörig beschreiben (vgl. KADE 1997, S. 32)? Denn es gibt in dieser Hinsicht reale Verfallserscheinungen, die zu einem Ausfransen der Disziplin nicht nur an irgendwelchen marginalen Positionen führen: „... ein beträchtlicher, wenn nicht der größte Teil der auf pädagogisches' Handeln bezogenen Literatur ... besteht aus Transformationsversuchen psychologischer, psychoanalytischer und sonstwie therapeutischer Wissensbestände. Unsere intellektuelle Tätigkeit, als ‚Erziehungswissenschaftler', besteht also darin, daß wir kommentieren. Das aber ist der Anfang vom Ende einer Fachdisziplin" (MOLLENHAUER 1988b, S. 55). Damit wäre ein anderes „Ende der Erziehung" eingeläutet, als es noch HERMANN GIESECKE (1993) vor Augen stand. Die von MOLLENHAUER konstatierte Übernahme außerdisziplinärer Wissensbestände bezieht sich nun keinesfalls nur auf *professionelle* Erkenntnisbemühungen<sup>2</sup>, sondern trifft ins Zentrum der *disziplinären* Diskurse;

2 Aus (professions-)soziologischer Perspektive verweist OEVERMANN (1996, S. 178) auf den gleichen Sachverhalt: „Natürlich benötigt die professionalisierte pädagogische Praxis eine erfahrungswissenschaftliche Grundlage. Aber ob diese in einer eigenständigen Erziehungswissenschaft bestehen muß, die neben den sozialisations- und bildungstheoretischen, entwicklungspsychologischen und schließlich den organisations- und gruppensoziologischen Ergän-

zu erinnern sei hier an die Auseinandersetzungen um die Postmoderne, um die Risikogesellschaft usw.; diese Liste ließe sich problemlos erweitern. Es gibt erkennbar keinen Grund mehr, der von der Rezeption nachbarwissenschaftlicher Wissensbestände abhalten sollte, und zwar in einer Weise, dass insbesondere in den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen diese Anleihen eindeutig die Debatten dominieren. Das hieße aber zugleich, dass die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung auf einen bestenfalls noch sekundär zu bezeichnenden Rang zurückgefallen wäre. Gänzlich gegen seine Intention bestätigt dies auch PETER VOGEL: „Die schwierigen Probleme der Handlungsorientierung in einem abgrenzbaren pädagogischen Handlungsfeld verweisen automatisch auf eine Ebene hoher Allgemeinheit, die nur mit philosophischen [sie!] Denkmitteln zu bearbeiten ist; spezifizierte Handlungsmaximen für einen pädagogischen Teilbereich sind durchaus vorstellbar, eine eigene Philosophie der Grundlagen des sozialpädagogischen ... Handelns wäre absurd. Andererseits spricht nichts dagegen, daß sich z.B. Sozialpädagogen am philosophischen Diskurs über Möglichkeiten und Grenzen von handlungsfeldbezogenen ethischen Orientierungen beteiligen, sofern sie es kompetent und nach den Regeln dieser [sie!] Diskursart tun" (VOGEL 1998, S. 175f.). Hier ist nicht einmal das Bemühen mehr erkennbar, *erziehungswissenschaftliche* Theoriebestände überhaupt noch heranzuziehen; man betrachtet sich als Gralshüter des *Philosophischen* und markiert Vorrangpositionen - dies allerdings nicht begründet. Absurditätsvorwürfe markieren dabei einen Reflexionsstopp, der die gute und triftige Argumentation ersetzen soll. So wird unter der Hand preisgegeben, was es eben noch zu retten galt: die *Allgemeine Pädagogik*.

##### 5. Erziehungswissenschaft - Sozialarbeit - Sozialpädagogik

Während bisher eher ein Bedeutungsverlust der Allgemeinen Pädagogik nachgezeichnet wurde, hat VOLKER KRAFT (1999) es unternommen, die eingangs kurz erwähnten Diskurse - nämlich einerseits um eine Sozialarbeitswissenschaft und andererseits um eine Leitdisziplin Allgemeine Erziehungswissenschaft - in einer konstruktiven Perspektive miteinander zu verbinden. Er knüpft dabei an ein altes Problem an, das sich bereits terminologisch präsentiert, nämlich an die eher sperrige Notation „Sozialpädagogik / Sozialarbeit". Das mit dieser Schreibweise signalisierte Problem einer unklaren Bestimmung wird von ihm kurzerhand an die beiden Diskussionsstränge rückgebunden und so über eine sachlogische Zuordnung gewissermaßen gelöst. Wie diese Lösung aussieht, sei kurz rekapituliert.

KRAFT plädiert dafür, Sozialarbeit und Sozialpädagogik systematisch zu trennen und - differenzierungstheoretisch konsequent - sie jeweils unterschiedlichen Funktionssystemen zuzuordnen. Sozialpädagogik fiele somit dem - inhaltlich noch näher zu bestimmenden - Erziehungssystem zu, Sozialarbeit dem System Soziale Hilfe. Mit dem Hinweis auf ein System „Soziale Hilfe"

zungen existiert, also neben den für die pädagogische Praxis relevanten psychologischen und sozial- und kulturwissenschaftlichen Teilen der Erziehungswissenschaften, muß zumindest in Frage gestellt werden" (OEVERMANN 1996, S. 178).

knüpft er an einen Vorschlag an, den DIRK BAECKER (1994) vor einigen Jahren vorlegte und der in der disziplinären Selbstbestimmung der Sozialpädagogik einige Resonanz gefunden hat (vgl. u.a. BOMMES/SCHERR 1996; MERTEN 1997; 2000).

Dieser theoretische Kunstgriff soll die Sozialpädagogik aus ihrer derzeit misslichen Situation befreien, in der von der einen Seite (Sozialarbeitswissenschaft) eine pädagogische Okkupation des Feldes Sozialer Arbeit beklagt wird, während die andere Seite (Allgemeine Erziehungswissenschaft) eine solche theoretische Verwässerung innerhalb der Sozialpädagogik ausmacht, dass begründet von einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin zu sprechen kaum noch möglich sei. „Die Annahme von zwei verschiedenen Funktionssystemen hat für die Aufgaben sozialpädagogischer Theoriebildung einen spürbar entlastenden Effekt, weil die extreme Dehnung des Erziehungsbegriffs, die sich bisher aus der Notwendigkeit ergab, auch äußerst disparat erscheinende Phänomene unter einen Begriff zu bringen, zurückgenommen werden kann“ (KRAFT 1999, S. 541).

Dieser Vorschlag wird zwar auf Seiten der Vertreter einer autonomen Sozialarbeitswissenschaft ganz sicher großen Beifall finden, aber es stellt sich doch die Frage, ob er nicht übereilt ist. Denn theoretisch wäre es zumindest möglich, dass sich ein solcher Begriff finden ließe, der zwar nicht mit dem der Erziehung deckungsgleich ist, aber gleichwohl dem Erziehungssystem zugeordnet werden kann. Denn die Einsicht, dass es Grenzen des Erziehungsbegriffs gibt, die ihn als problematisch zur theoretischen Erfassung all dessen erscheinen lassen, was sich unter der Einheitsformel „Sozialpädagogik“ verbirgt, ist alles andere als neu und sicherlich nicht durch die Debatte um eine Sozialarbeitswissenschaft zu Tage gefördert worden (vgl. MERTEN 1996, S. 64f.). ERICH WENIGER hat bereits 1929 (S. 578f.) auf diesen Sachverhalt hingewiesen.

Aber es bleibt darüber hinaus noch die Möglichkeit, am Erziehungsbegriff festzuhalten, wenngleich dies nicht unumstritten ist. Dies aber setzt einen klaren Begriff voraus, den KRAFT gerade nicht entfaltet, sondern lediglich in polemischer Absicht gegen die Sozialpädagogik als bekannt voraussetzt: „Wenn das, was man in der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen unter Erziehung versteht, nicht mehr als bekannt vorausgesetzt werden kann, wird das, was man in der Sozialpädagogik im Besonderen darunter zu verstehen meint, kaum noch verständlich.“ (KRAFT 1999, S. 534) Dergleichen Ranküne führt in der Sache nicht weiter. In der Unterstellung vorsichtiger, aber in der Sache radikaler argumentiert PRANGE (1991, S. 114f.), wenn er darauf verweist, dass sich in der Sozialarbeit [sie!] zwar immer auch halbthematisch belehrende und anregende Handlungen vollziehen, ja sogar Lerneffekte auftreten könnten. Dies aber, so seine harsche Schlussfolgerung, berechtige keinesfalls dazu, solches Handeln schon Sozialpädagogik [sie!] zu nennen. An dieser Stelle wäre kritisch rückzufragen, was denn diesseits einer *grundsätzlichen* Ablehnung inhaltlich berechtigten würde, von Sozialpädagogik zu sprechen.

MOLLENHAUER (1966, S. 43) hat hierzu eine theoretische Vorlage geliefert, die zu diskutieren sich heute noch lohnt: „Die Alltagsbedeutung des Wortes Erziehung reicht nicht mehr aus, um den Umkreis dessen, auf das sich die von ihm ausgegangene Theorie bezieht, zu umschreiben. Das hat die Erziehungswissenschaft schon immer empfunden und deshalb von Erziehung und Bildung

gesprochen. Aber auch diese Erweiterung erweist sich heute schon als unstatthafte Beschränkung: mehr und mehr verwendet auch die Erziehungswissenschaft den Begriff des Lernens, der von allen heute gebräuchlichen und auf unseren Gegenstand anzuwendenden sich durch die größte Allgemeinheit auszeichnet. Diese Veränderungen in der erziehungswissenschaftlichen Theorie muß derjenige berücksichtigen, der es unternimmt, seine Tätigkeit gegen Erziehung' abzugrenzen".<sup>3</sup> KRAFT indes nimmt - konträr hierzu - eine *Engführung* vor, die darauf hinausläuft, weite Teile der Sozialpädagogik aus der Erziehungswissenschaft auszugrenzen. Er bewegt sich damit im Fahrwasser PRANGES, der dieselbe Zielrichtung verfolgt, allerdings um die Pädagogik von ihren „Metastasen" (PRANGE 1991, S. 102) - vor allem von der Sozialpädagogik - zu befreien. KRAFTS Vorschlag ist jedoch eleganter: Er versucht zumindest Teile, die ihm an der Sozialpädagogik noch pädagogisch erscheinen, für die Erziehungswissenschaft zu retten.

## 6. Sozialpädagogische Reste in der Pädagogik

Wie sieht nun der Rettungsvorschlag aus? Im Anschluss an die Vorarbeiten BAECKERS (1994) hat NIKLAS LUHMANN (1998, S. 633f.) darauf verwiesen, dass sich in der modernen Gesellschaft vermutlich ein (sekundäres) Teilsystem herausbilde, das sich mit den Exklusionsfolgen funktionaler Differenzierung befasse. Diesem System „Soziale Hilfe", so lassen sich die von KRAFT vorgestellten Überlegungen zusammenfassen, wären weite Teile dessen zuzuordnen, was Sozialarbeit ausmache, während Sozialpädagogik - in einem neuen Verständnis - dem Teilsystem Erziehung zufiele. Durch die gleichermaßen terminologische wie sachliche Trennung würden die charakteristischen Unterschiede deutlich: „Soziale Selektion versus stellvertretende Inklusion, erziehen versus helfen, Lernfähigkeit versus Gerechtigkeit, Daseinsvorsorge versus Daseinsnachsorge, zukunftsorientiert versus vergangenheitslastig, Entwurf curricularer Projektionen versus Kompensation curricularer Defizite, Zweckprogrammierung versus Konditionalprogrammierung" (KRAFT 1999, S. 541). Es wäre ein lohnendes Unterfangen, diese Liste hinsichtlich ihrer (latenten) Zuschreibungen genauer zu untersuchen; allein Platzgründe nötigen zur Auswahl eines Beispiels, an dem die Schwierigkeiten demonstriert werden sollen.

„Entwurf curricularer Projektionen versus Kompensation curricularer Defizite": Damit wird der Bezug zum Erziehungssystem hergestellt, wie es LUHMANN (1994) frühzeitig entworfen hat. Da innerhalb des Erziehungssystems (lies: Schule) nie gewusst werden kann, ob die eigenen pädagogischen Bemühungen die intendierten Wirkungen haben (strukturelles Technologiedefizit),

3 Einen alternativen Vorschlag zur inhaltlichen Bestimmung dessen, was Sozialpädagogik als Pädagogik ausmache, hat ERWIN KRÄMER bereits 1960 vorgelegt. „Da zur sozialen Situationsinterpretation vor allem die Kenntnis des Klienten, das Verstehen seiner Schwierigkeiten und die Fähigkeit, ihn zur Selbsthilfe innerlich und äußerlich zu mobilisieren, gehören, steht die heutige Sozialarbeit in unmittelbarer Nähe der pädagogischen Aufgabe überhaupt. Sozialarbeit bedeutet Wahrung seiner Egalität und seiner Freiheit. Als solche ist sie *Sozialpädagogik*." (KRÄMER 1998, S. 97) Es lohnte sich sicherlich, diese eher programmatischen Überlegungen KRÄMERS weiter auszuarbeiten.

können Pädagogen nur das Verhalten ihrer Schüler beobachten und in ein Abgleichungsverhältnis zu ihren Erwartungen setzen. Dies ist der systematische Ort des pädagogischen Codes: besser/schlechter, mittels dessen das Erziehungssystem eigene Karrieren ausbildet und strukturiert. „Diese Schulkarriere ist, schon weil Selbstselektion eine Rolle spielt, nie ganz von externen Bedingungen ablösbar. Aber wird sie durch die Annahme bewegt, man lehre und lerne fürs spätere Leben? Sie ist gleichwohl durch die Eigenlogik ihrer Sequenzen für alle Beteiligten klar erkennbar. Sie baut sich selbst auf. Ihr Fortgang hängt davon ab, was erreicht wird.“ (LUHMANN 1994, S. 190) An dieser Stelle sieht nun KRAFT (1999, S. 542) den systematischen Ort der Sozialpädagogik: Sie ist die Pädagogik, mittels derer auf die Nebenfolgen pädagogischen Handelns reagiert werden soll, denn ein Defekt an dieser Stelle bedrohe das ganze System Erziehung. Insofern überlegt er nach dieser Zuordnung konsequent, ob man dann allerdings den Begriff der Sozialpädagogik überhaupt noch benötige, weil sie letztlich nichts anderes als Pädagogik sei, die sich bestenfalls in ihren Formen unterscheide.

Bevor diese Frage entschieden werden kann, müssen zunächst die Prämissen KRAFTS untersucht werden. Es ist verblüffend, mit welcher Selbstverständlichkeit die LUHMANNsche Engführung des Erziehungssystems auf Schule übernommen wird. Aber noch mehr verwundert der Gleichmut, mit dem KRAFT die schulischen Exklusionswirkungen zwar zur Kenntnis nimmt, sie jedoch nicht als pädagogische Aufgabe von Lehrern definiert, sondern delegiert. Damit wird die pädagogische Kompetenz und Aufgabenzuschreibung von Lehrern auf das Erteilen von Unterricht reduziert; ein reibungsloses Funktionieren des Unterrichts ist dann Aufgabe der (Sozial-)Pädagogik. „In dem Maße, wie familiäre Sozialisationsprozesse defizitär verlaufen, muß das System dafür sorgen, diese Defizite zu kompensieren, weil anderenfalls die Karrieren gar nicht mehr im System gehalten werden könnten. Derzeit sieht es so aus, als ob sich diese Entwicklung hauptsächlich zulasten des Unterrichts vollzieht“ (KRAFT 1999, S. 544). Diese Einschätzung mag sich eventuell sogar mit dem Selbstverständnis einiger Lehrer treffen, aber ob es aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive ein wünschenswertes Szenario ist, darüber müsste man eingehender diskutieren. Die der Sozialpädagogik in diesem Zusammenhang zugeordnete Funktion des „Lückenbüßers“ (ACHINGER 1958, S. 110) ist dabei nicht neu, wenngleich sie nicht offen so benannt wird. Sie verdient dann wirklich nicht mehr den Namen „Sozialpädagogik“.

Nun ist KRAFT beizupflichten, dass man sich eine Schule denken könne, in der Pädagogen arbeiten, und nicht ‚nur‘, wie er betont, Lehrer und Sozialpädagogen. Aber hier liegt offensichtlich ein eigenwilliges Verständnis des Lehrerberufs vor, demzufolge diese die schwierigen pädagogischen Aufgaben (Exklusionseffekte) an Sozialpädagogen delegieren - oder an andere (welche?) Pädagogen. Denn: „Innerhalb der Lehrerrolle erscheint die Grenze möglicher Ausdifferenzierung offensichtlich erreicht, nicht jedoch die Grenze der Differenzierung pädagogischer Rollen innerhalb der Schule als Institution.“ (op. cit., S. 544) Dabei zeigt doch das Schulsystem, dass möglicherweise das Denken in weiteren Ausdifferenzierungen die falsche Perspektive ist. Die Integration behinderter Schüler in Regelschulen öffnet den Blick auf bewusst inszenierte Ent-Differenzierungsprozesse - aus wohlverstandenen pädagogischen Erwä-

gungen. Zudem ließen sich (Ent-)Differenzierungsprozesse auf der Ebene der Schulorganisation ebenso vorstellen wie auf der Ebene der Programme (Curricula). Wenn die traditionelle Betrachtung von Schule, wie sie sich bei KRAFT abzeichnet, aufgebrochen wird, dann lassen sich durchaus noch andere Möglichkeiten als die vorgestellte (Sozial-)Pädagogisierung der Schule denken.

Inhaltlich entwickelt KRAFT für die Sozialpädagogik folgende perspektivische Vorstellung: „Eine solche Erziehung für das Erziehungssystem entfaltet sich in drei Dimensionen: präparatorisch (denkt man an Kindergärten und Vorschulen), komplementär (denkt man an die außerschulische Jugendbildung und Jugendarbeit) und kompensatorisch (wie die Kinder- und Jugendhilfe, die sozialpädagogische Familienhilfe oder auch die Heimerziehung zeigt). Aber in jeder dieser Hinsichten bleiben die Bemühungen eindeutig auf die Funktionen des Erziehungssystems bezogen.“ (S. 543) Diese Beispiele sind beeindruckend, aber halten gerade nicht das, was KRAFT mit ihnen zu belegen glaubt. *Pars pro toto* zeigt sich dies an der mit Blick auf das Erziehungssystem behaupteten kompensatorischen Funktion. Sie existiert nicht! Bei der Verabschiedung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes hat der Gesetzgeber dies *expressis verbis* hervorgehoben: „Entsprechend den verfassungsrechtlichen Vorgaben weist der Gesetzentwurf der Jugendhilfe eine die Erziehung der Eltern [sic!] unterstützende Funktion zu. Die vorrangige Erziehungsverantwortung der Eltern ist grundgesetzlich verbürgt“ (Bundestagsdrucksache 11/5948, S. 42). Die hier zum Ausdruck kommende Familienlastigkeit des KJHG ist in der sozialpädagogischen Diskussion vielfach und mit guten Gründen kritisiert worden (vgl. MÜNDER 1990, S. 488; KIEHL 1990, S. 99). Aber jenseits der Kritik wird man - systemtheoretisch - festhalten müssen, dass hier eine strukturelle Kopplung vorliegt, aber nicht mit dem ausdifferenzierten Erziehungssystem, sondern mit dem „*Sozialsystem Familie*“ (LUHMANN 1990, S. 196).

Ein kurzer Blick in den § 27 KJHG hätte KRAFT diesen Sachverhalt sofort klar erkennen lassen, denn hier sind die Personensorgeberechtigten als Anspruchsberechtigte der Hilfen zur Erziehung ausgewiesen; von Schule ist bezeichnenderweise keine Rede. Und sofern der Gesetzgeber von Schulsozialarbeit (§ 13 KJHG) spricht, tut er dies ausdrücklich mit Blick auf zwei unterschiedliche Teilsysteme der modernen Gesellschaft (wenngleich er es nicht so benennt), die er zu Kooperation auffordert. Sozialpädagogik - in Form von Schulsozialarbeit - kann nicht eigenmächtig im System Erziehung (Schule) operieren, sie benötigt dazu immer die Aufforderung seitens der Schule. Ebenso wenig kann Schule der Jugendhilfe Aufträge erteilen, die sie zu erledigen hat (z.B. Abfederung von Exklusionseffekten). Hier zeigen sich strukturelle Barrieren, die deutlich eine Trennung von Teilsystemen signalisieren (vgl. detailliert OLK/BATHKE/HARTNUSS 2000). Es zeigt sich, dass der von KRAFT vorgelegte Trennungsversuch, der der Stärkung der Sozialpädagogik dienen soll, offensichtlich nicht tragfähig ist.

## 7. Resümee

Die Verhältnisbestimmung von Sozialpädagogik und Allgemeiner Pädagogik ist, obgleich die Debatte um sie nunmehr schon seit geraumer Zeit anhält, alles

andere denn als geklärt zu bezeichnen. Untersucht man diesen Diskurs genauer, dann zeichnen sich unklare Positionsbestimmungen in beiden Teil-Pädagogiken ab: sowohl hinsichtlich der eigenen als auch der jeweils anderen inhaltlichen Zuordnungen. Auf diese Schwierigkeiten lässt sich mit verständlichen Abwehrreaktionen, aber auch mit offenen Anfeindungen reagieren; die in der DGfE-Zeitschrift „Erziehungswissenschaft“ (1995/1996) ausgetragenen Auseinandersetzungen um das Memorandum „Überlegungen zur Lage der universitären Sozialpädagogik“ zeigen, dass die disziplinären Nerven bei diesem Thema blank liegen.

In diesem Beitrag wurde versucht, mit systemtheoretischen Mitteln (die selbst nicht unumstritten sind) einige Hinweise zu geben, in welche Richtung sich möglicherweise konstruktive Perspektiven eröffnen lassen. Dass es sich dabei lediglich um kleine Anmerkungen zu einer großen Debatte handelt, ist unstrittig. Aber eines lässt sich hier abschließend feststellen: In der Sozialpädagogik ist ein verstärktes Interesse an der Klärung dieser Frage festzustellen, ohne dass die „einheimischen Begriffe“ verlassen oder gar aufgegeben werden. Es geht vielmehr darum, ihre Tragweite für die Sozialpädagogik auszuloten, ohne dass disziplinäre Themen oder professionelle Aufgabenfelder sogleich künstlich beschnitten werden. Dies scheint mir für die Allgemeine ebenso wie für die Sozialpädagogik eine gleichermaßen lohnende Aufgabe, ohne dass gleich die rhetorisch interessanten, sachlich jedoch unergiebigsten Hahnenkämpfe inszeniert werden müssen, von denen die Zuschauer schon vorab wissen, wie die Rollenverteilungen aussehen.

### Literatur

- ACHINGER, H.: Sozialpolitik als Gesellschaftspolitik. Von der Arbeiterfrage zum Wohlfahrtsstaat. Hamburg 1958.
- BAUMERT, J./ROEDER, P. M.: „Stille Revolution“. Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In: KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994, S. 29-47.
- BITTNER, G.: Überflüssige Pädagogik. In: Neue Sammlung 22 (1982), S. 432-435.
- BRINKMANN, W./PETERSEN, J. (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige. Donauwörth 1998.
- Bundestagsdrucksache 11/5948: Entwurf eines Gesetzes zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechts (Kinder- und Jugendhilfegesetz - KJHG). Bonn 1.12.1989.
- DAHMER, I./KLAFKI, W. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger. Weinheim 1968.
- EHRENSPECK, Y.: Teildisziplinen ohne Allgemeine Erziehungswissenschaft? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998), S. 181-201.
- GIESECKE, H.: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart 1993.
- HORN, K.-P.: Professionalisierung und Disziplinbildung. Entwicklung und Perspektiven des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaften. Oldenburg 1997.
- HORN, K.-P./WIGGER, L.: Vielfalt und Einheit. Über Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. In: K.-P. HORN/L. WIGGER (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 13-32.
- KADE, J.: Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: D. LENZEN/N. LUHMANN (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M. 1997, S. 30-70.
- KIEHL, W. H.: Die Rechtsstellung Minderjähriger und Sorgeberechtigter im neuen Kinder- und Jugendhilfegesetz. In: Zeitschrift für Rechtspolitik 23 (1990), Heft 3, S. 94-99.
- KRÄMER, E.: Zur Theorie der Sozialpädagogik (1960). In: R. MERTEN (Hrsg.): Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziale Arbeit. Begriffsbestimmungen in einem unübersichtlichen Feld. Freiburg i. Br. 1998, S. 93-103.

- KRAFT, VI: Erziehung im Schnittpunkt von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), S. 531-547.
- KRÜGER, H.-H.: Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft. In: KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994, S. 115-130.
- KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, TH. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim 1994.
- LENZEN, D.: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Restkategorie oder Kernstück? Fünf Annäherungen an die Wissenschaft von der Erziehung. In: *erziehung* 13 (1980), Heft 11, S. 58-66; Heft 12, S. 42-49.
- LENZEN, D.: Allgemeine Pädagogik - Teil- oder Leitdisziplin der Erziehungswissenschaft? In: BRINKMANN/PETERSEN 1998, S. 32-54.
- LUHMANN, N.: Soziologie als Theorie sozialer Systeme. In: N. LUHMANN: Soziologische Aufklärung 1: Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Opladen 1991, S. 113-136.
- LUHMANN, N.: Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem (1986). In: N. LUHMANN: Soziologische Aufklärung 4: Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Opladen 1994, S. 182-201.
- LUHMANN, N.: Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In: N. LUHMANN/K.-E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen System und Umwelt. Frankfurt a.M. 1996, S. 14-52.
- LUHMANN, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bände. Frankfurt a.M. 1998.
- MACKE, G.: Disziplinärer Wandel. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Verselbständigung ihrer Teildisziplinen. In: KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994, S. 49-68.
- MAYNTZ, R.: Funktionelle Teilsysteme in der Theorie sozialer Differenzierung. In: R. MAYNTZ/B. ROSEWITZ/U. SCHIMANK/R. STICHWEH: Differenzierung und Verselbständigung. Zur Entwicklung gesellschaftlicher Teilsysteme. Frankfurt a.M. 1988, S. 11-44.
- MERTEN, R.: Wissenschaftstheoretische Dimensionen der Diskussion um „Sozialarbeitswissenschaft“. In: R. MERTEN/P. SOMMERFELD/TH. KODITEK (Hrsg.): Sozialarbeitswissenschaft - Kontroversen und Perspektiven. Neuwied 1996, S. 55-92.
- MERTEN, R.: Autonomie der Sozialen Arbeit. Zur Funktionsbestimmung als Disziplin und Profession. Weinheim/München 1997.
- MERTEN, R. (Hrsg.): Systemtheorie Sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven. Opladen 2000.
- MOLLENHAUER, K.: Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. Weinheim ©1988. (a)
- MOLLENHAUER, K.: Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik/Sozialarbeit oder „Das Pädagogische“ in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 11 (1988), Heft 17, S. 53-58. (b)
- MOLLENHAUER, K./UHLENDORFF, U.: Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim/München 1995.
- MÜNDER, J.: Das Verhältnis Minderjährige - Eltern - Jugendhilfe. In: Zentralblatt für Jugendrecht 77 (1990), S. 488-493.
- OEVERMANN, U.: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. COMBE/W. HELSPER (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. 1996, S. 70-182.
- OLK, TH./BATHKE, G. W./HARTNUSS, B.: Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim/München 2000.
- PARSONS, T.: Gesellschaften. Frankfurt a.M. 1975.
- PRANGE, K.: Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung. Bad Heilbrunn 1991.
- RÖHRS, H.: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die erziehungswissenschaftlichen Aufgaben und Methoden (1973). Weinheim 1993.
- ROTH, H.: Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung (1962). In: H. RÖHRS (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt a.M. 1967, S. 179-191.
- SCHORR, K.-E.: Das Allgemeine in Erziehung und Wissenschaft. In: *Bildung und Wissenschaft* 34 (1981), S. 446-455.
- TENORTH, H.-E.: Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In: KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994, S. 17-28.
- TENORTH, H.-E.: Theorie, nicht Moral ist das Defizit - Eine Randbemerkung zu den Debatten über das Allgemeine von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: BRINKMANN/PETERSEN 1998, S. 87-100.
- VOGEL, P.: Stichwort: Allgemeine Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998), S. 157-180.
- WENIGER, E.: Theorie und Praxis in der Erziehung. In: *Die Erziehung* 4 (1929), S. 577-591.



*Abstract*

The relationship of social pedagogy and general pedagogy has become increasingly unclear. This contribution chooses an approach from a system-theoretical perspective in order to clarify this relationship. Using the theoretical concept of functional differentiation as a starting point, it is pointed out that in the present discourse two categorically different positions can be identified: the decomposition paradigm and the differentiation paradigm. On this basis, the author elaborates well-founded perspectives for a constructive relationship of social pedagogy and general pedagogy.

*Anschrift des Verfassers:*

Dr. Roland Merten, Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, 06099 Halle.